

# OS SENTIDOS DO PROJETO SOCIOEDUCATIVO DA REFORMA AGRÁRIA E O FUTURO DOS ASSENTAMENTOS RURAIS

Rosemeire Aparecida Scopinho<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste texto procuro refletir sobre a questão da formação do trabalhador rural assentado, considerando as características sócio-culturais e as necessidades educacionais dos demandantes de terra no estado de São Paulo; as experiências sócio-educativas em andamento nas áreas de assentamentos rurais, cujos trabalhadores são organizados pelo MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na região de Ribeirão Preto e também a experiência de implantação do Curso de Pedagogia da Terra na UFSCar por meio do Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

**Palavras-Chave:** Educação no Campo; Trabalho e Educação; Trabalho e Cooperação; Acampamentos e Assentamentos Rurais; Movimentos Sociais e Educação.

**Abstract:** *In this text I attempt to think over the matter concerning the settled rural worker's education, taking into account socio-cultural characteristics and educational necessities of the land claimant in the state of São Paulo; the social-educative practices in progress in the rural settlement areas whose workers are organized by MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (Landless Agricultural Workers Movement) in Ribeirão Preto region; and also the experience on the Pedagogic Course for the Land Use implementation, at UFSCar - Universidade Federal de São Carlos (Federal University of São Carlos), promoted by Pronera - Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (National Program of Education in the Agrarian Reform).*

**Keywords:** *Education in the Rural Areas; Work and Education; Work and Co-*

---

<sup>1</sup>UFSCar - Universidade Federal de São Carlos.

## **Introdução**

A educação do trabalhador rural brasileiro sempre foi e continua sendo, cada vez mais, uma questão urgente, complexa e desafiadora. No que se refere a educação formal, são conhecidos os problemas que envolvem a organização da escola rural: tão grave quanto à falta de acesso é a inadequação e má qualidade do ensino oferecido<sup>2</sup>. Ao lado de uma educação básica e formal, que exclui ou inclui precariamente o trabalhador rural no sistema educacional, no plano não-formal, o processo de formação desses trabalhadores acontece, via de regra, ou pela via da oferta de assistência técnica e extensão rural que, apesar das recentes mudanças na política, ainda se vale de métodos tradicionais e se fundamenta no modelo difusionista de conhecimento tecnológico tradicionalmente utilizado nas pequenas propriedades rurais, ou pela via disciplinar dos modelos de gestão organizacional utilizados pelas médias e grandes empresas que se dedicam ao chamado agronegócio.

Neste texto, eu pretendo abordar a problemática da educação do trabalhador rural, do ponto de vista das ações desenvolvidas no âmbito dos movimentos sociais rurais envolvidos com luta social em favor da reforma agrária, procurando pontuar e trazer para o debate um conjunto de reflexões e de experiências que temos desenvolvido neste campo. Melhor nem usar o termo educação, porque ele sempre aparece muito ligado à escolarização, e falar de formação, processo que segundo Manfredi (1997) é mais amplo e complexo, mas também muito pouco conhecido, embora não seja fato novo na história dos trabalhadores brasileiros.

Partindo da idéia de que a luta social em favor da reforma agrária é também uma luta pela preservação de direitos sociais, tais como o trabalho, a educação e a saúde, e pela preservação da natureza e da vida, o meu objetivo é o de refletir sobre a contribuição do projeto sócio-educativo e das práticas de formação que estão em andamento nos acampamentos e assentamentos rurais de reforma agrária no sentido de fortalecer um sujeito social e político - o trabalhador rural assentado. Isto lhe

---

<sup>2</sup>Uma reflexão sobre esses problemas pode ser encontrada na coletânea intitulada "Por uma Educação Básica no Campo" editada em quatro volumes pela Editora da Universidade de Brasília onde estão sintetizadas as discussões realizadas no âmbito da Articulação Nacional por uma Educação Básica no Campo que, no primeiro semestre de 1998 sob a organização da UnB, UNICEF, UNESCO, CNBB e MST, preparou a Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, realizada entre 27 e 31 de julho em Luziânia (GO).

permitirá dar continuidade à reforma agrária, travando lutas sociais não somente para garantir a sua sobrevivência econômica imediata, mas, sobretudo, a autonomia política e os direitos sociais.

A reflexão é feita com base em informações obtidas nos últimos 12 anos de trabalho em que procurei compreender o processo organizativo de assentamentos rurais organizados pelo MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil. Nesta trajetória, realizei um conjunto de estudos de caso, como estratégia metodológica para investigar os limites e as possibilidades do trabalho organizado sob os princípios da cooperação autogestionária, e acompanhei as discussões realizadas pelos militantes, especialmente no âmbito dos Setores de Produção, Cooperação e Meio Ambiente e de Educação do MST, para conhecer as diretrizes que informam o processo organizativo dos assentamentos rurais.

No campo da pesquisa e das ações para refletir sobre o sentido que hoje têm as diferentes formas de organização do trabalho cooperado e autogestionário nos acampamentos e assentamentos rurais, emerge com muita clareza, e como um problema crucial, a questão da formação dos trabalhadores. O nosso esforço de compreensão deste problema se faz tanto no sentido de entender as necessidades e os desafios que se colocam para os trabalhadores rurais ao assumirem a condição de assentados quanto no sentido de contribuir para implementar e desenvolver mecanismos e estratégias de formação.

Entendo que a formação do trabalhador é um processo que pode oprimir a ação política dos sujeitos, se for pensada do ponto de vista estritamente operacional, como preparação para o trabalho, ou disciplinar, como adequação das pessoas às necessidades pontuais e específicas de um determinado tipo de organização do trabalho, ou mesmo como fórmula mágica para solucionar o problema do desemprego. Mas, ela também pode contribuir para o fortalecimento e a emancipação dos sujeitos, se for entendida como um processo não linear de diálogo que busca a troca de saberes entre sujeitos diferentes, portadores de experiências culturalmente distintas, realizado no sentido de pensar e fazer um conjunto de práticas sociais que incluem o trabalho, a vida cotidiana, a participação em movimentos sociais organizados, a inserção institucional, especialmente na escola. Deste ponto de vista, o *processo de formação* é um meio (não finalidade) e um (difícil) exercício para estabelecer um diálogo com a diferença, o que é importante porque, como já tem sido amplamente discutido, o campo hoje já não é mais o lugar da simplicidade e do atraso, mas se constitui como um espaço social tão ou mais complexo do que a cidade; os trabalhadores rurais já não são mais somente força de trabalho, mas sujeitos de um processo social, político e cultural que tem contribuído para modificar substancialmente a relação campo-cidade no Brasil.

No campo do cooperativismo, Economia Social ou Solidária tem sido muito comum atribuir o fracasso das experiências à falta de formação dos trabalhadores para se organizarem. A meu ver a questão não é tão simples e a relação entre sucesso ou fracasso das experiências não é tão binária porque, para o desenvolvimento satisfatório delas, concorre um conjunto de fatores de ordem objetiva e subjetiva cuja combinação é não só complexa como também diferente em cada caso específico. Entre as condições objetivas fundamentais, pode-se destacar, principalmente, a ausência de infra-estrutura nos assentamentos, a dificuldade de acesso ao sistema de créditos e de subsídios para produzir e comercializar. Entre as condições subjetivas importantes menciono, principalmente, o fato de que esses trabalhadores, além de outras heranças, também são herdeiros de uma experiência e de uma cultura do trabalho dividido e heterogerido, que se coloca como um obstáculo ou uma questão a ser considerada no processo organizativo.

Lidar com essas questões requer um investimento de caráter formativo e organizativo das comunidades. Mas, ao falar em formação e organização das comunidades pode parecer que eu estou querendo dizer que as pessoas não têm formação e que elas não possuem nenhum grau de organização, o que não é verdade. A Psicologia, a Educação, a Sociologia e a Antropologia, entre outras áreas do conhecimento, já demonstraram que a aproximação, a participação e a convivência com essas comunidades permitem perceber que o cotidiano é pleno de organização, de planejamento, de negociações. As pessoas são plenamente capazes para tomar decisões e encaminhar soluções para os seus problemas, ou seja, há processos organizativos inerentes à dinâmica cotidiana das comunidades e dos grupos. É certo que nem sempre esta capacidade organizativa existente é efetiva e suficiente, no sentido de garantir as condições de subsistência, de vida, etc, quando os parâmetros da análise são os grupos urbanos considerados "bem sucedidos". É certo também que nós estamos acostumados a pensar que esta capacidade é um privilégio de quem teve acesso à educação formal, ou seja, dos técnicos, graduados e pós-graduados em cursos de Administração, Ciências Contábeis, Economia, Engenharia, Agronomia, Psicologia, Ciências Sociais, entre outras especialidades.

Eu tenho observado que nos acampamentos e assentamentos rurais há um processo de formação que procura fortalecer este tipo de processo organizativo espontâneo. E também inúmeras ações dos sujeitos, realizadas no sentido de procurar evitar a mera reprodução do modo de organizar a produção tecnicista e especializado (tradicionalmente vigente no Brasil) que, diga-se de passagem, organiza não só a produção, mas também a vida cotidiana das pessoas. Este fortalecimento é importante porque é a partir do assentamento das famílias que se inicia uma nova etapa do processo de lutas para disputar os recursos oriundos de programas e políticas

públicas, hoje tão necessários para sobreviver e permanecer nos assentamentos. Por estar a sobrevivência na terra condicionada por múltiplas questões de natureza técnica, política e cultural, o fortalecimento dos sujeitos para enfrentar e resistir a um novo processo de expropriação coloca-se como questão estratégica para realizar um projeto de reforma agrária que, do ponto de vista dos movimentos sociais, não pretende ser apenas distribuição de terra, mas um modo de enfrentar a desigualdade social e uma perspectiva concreta de melhoria das condições de trabalho e de vida no campo.

Visto por este ângulo, todo processo de ocupação de terras e de implantação de projetos de assentamentos é um processo de formação que não é linear porque ao mesmo tempo em que requer formação é espaço privilegiado para desenvolvê-la; o trabalho produtivo ou organizativo que ali se desenvolve, ao mesmo tempo em que é princípio é também espaço formativo concreto. Mas, do ponto de vista do processo organizativo cotidiano que se desenvolve nos acampamentos e assentamentos, a formação dos trabalhadores é processo tão fundamental quanto desafiador. O desafio concreto é, principalmente, o de como fazê-lo.

Em São Paulo os demandantes de terra têm como característica uma grande diversidade sócio-cultural. Estamos falando de trabalhadores desenraizados, que experimentaram fluxos migratórios intensos em busca de melhores condições de vida, portadores de experiências de trabalho precário. Em geral, são migrantes nordestinos que vieram para São Paulo a partir dos anos de 1970 para trabalhar na construção civil ou na agricultura como assalariados.

Por exemplo, no Assentamento Sepé Tiarajú (localizado entre Serrana e Serra Azul), que eu venho estudando desde 2003 (SCOPINHO, 2005), as 80 famílias residiram em 340 cidades diferentes antes de serem assentadas. Os trabalhadores são originários de 106 cidades situadas em 15 diferentes estados brasileiros, especialmente, de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Bahia, Pernambuco, além de vários outros estados nordestinos. Entre deixarem as origens e serem assentados, os trabalhadores passaram por 234 cidades, localizadas em 20 diferentes estados - Paraná, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, chegando um deles até o Paraguai. Colocada no mapa do Brasil, as rotas migratórias desses trabalhadores coincidem com o traçado do território da agricultura canavieira nas regiões Nordeste e Sudeste e com as áreas de expansão da fronteira agrícola que adentrou a região Centro-Oeste e Norte nos últimos anos. Este assentamento reflete a dinâmica migratória do Estado de São Paulo, como se verifica em Perillo e Perdigão (2005), o que se explica pelas intensas transformações espaciais, culturais, econômicas e sociais que atingiram tanto o campo quanto as cidades brasileiras. O desemprego generalizado, aliado à ausência de alternativas de obtenção de renda e à omissão do Estado no

que se refere à situação dos desempregados, obrigou esta população a sobreviver precariamente do trabalho informal nas periferias e a ocupar terra quando os limites da sobrevivência se viram ameaçados até pela ausência do emprego informal, pela violência urbana e pela fome. Neste sentido as experiências de trabalho são também muito diversificadas, realizadas em diversos setores e ramos da economia formal e informal. Na cidade, os trabalhadores prestaram serviços, geralmente, no âmbito doméstico tais como: acompanhante de idosos, babá, cozinheira, costureira, dama de companhia, diarista, dona de casa, eletricista, empregada doméstica, encanador, faxineira, lavadeira e passadeira de roupas, trabalhos domésticos em geral, entre outros; na indústria foram auxiliares de produção em diversos setores da economia (desde indústrias alimentícias até de chapéu); no comércio foram, principalmente, vendedores, fixos ou ambulantes, de diversos produtos e em diferentes contextos. No campo, eles foram prestadores de serviços gerais (em 34 tipos de culturas diferentes) e de serviços especializados, como boiadeiro e tratorista, além de "chapas"<sup>3</sup> e fazedores de "bicos". Desempregado foi condição frequentemente mencionada. O fato importante é que essas atividades não requerem qualificação formal e indicam a inserção dos trabalhadores em relações e condições de trabalho precárias, realizadas sem o mínimo de garantia do cumprimento da legislação trabalhista e social (SCOPINHO et al., 2007).

Este caso ilustra muito bem que o desafio é como pensar o processo de formação desses sujeitos a partir do diálogo com a diversidade social e cultural. Como tem sido possível fortalecer sujeitos que são portadores de trajetórias sociais tão distintas e de tão grande diversidade sócio-cultural ao procurarem se organizar em torno de um projeto não somente econômico, mas também político?

No bojo das ações desenvolvidas pelo MST nesta região tem sido possível visualizar um projeto sócio-educativo, ou seja, um conjunto de práticas que não são aleatórias, mas são intencionalmente desenvolvidas no sentido de criar condições para garantir a formação desses trabalhadores.

Uma das importantes dimensões deste projeto é a relação que o MST procura estabelecer com a sociedade civil regional, o que pode ser considerada como uma expressão de que a formação do sujeito não se dá apenas no âmbito da sua inserção em cursos e atividades formais. Pelo contrário, a participação social e a política são essenciais, quando se trata de fortalecer a autonomia e a solidariedade social.

---

<sup>3</sup>Chapa é aquele trabalhador que, geralmente, instala-se em "pontos" situados às margens de rodovias nas proximidades ou nas vias de acesso das cidades à espera de caminhoneiros aos quais se oferece para prestar serviços de auxiliar de carregamento ou descarregamento de cargas na condição de diarista.

Os trabalhadores têm sido apoiados por outros movimentos sociais, tais como sindicatos, organizações não governamentais e associações de diferentes tipos, pela Igreja, promotores de justiça, profissionais liberais e técnicos ligados à rede de serviços públicos, por políticos, professores e estudantes universitários da região. Este apoio tem sido fundamental para garantir a resistência e a permanência das famílias nas ocupações e nos assentamentos, em dois sentidos: fora do assentamento, contribuindo com a mediação das relações que se estabelecem entre os trabalhadores assentados e a sociedade regional porque as ocupações acontecem nos conflituosos territórios hegemonicamente dominados pelos usineiros. Dentro do assentamento, contribui para mediar as relações que se estabelecem entre os trabalhadores rurais assentados e as diferentes forças sociais, governamentais ou não, encarregadas de pensar e executar o projeto da ocupação em seus diferentes aspectos.

Nas inúmeras assembléias, reuniões, cursos e conversas informais desenvolve-se um processo formativo que os trabalhadores consideram muito importante porque exercita a participação, resgata a auto-estima, motiva, assim como possibilita, a criação de mecanismos de conhecimento mútuo e de identificação entre as pessoas, além do que contribuiu, técnica e politicamente, com as discussões e os processos de tomada de decisão na implantação do projeto de assentamento. E também fortalece outras lutas sociais que hoje são importantes na região de Ribeirão Preto, especialmente aquelas que dizem respeito à preservação do meio ambiente, tais como a luta contra as queimadas dos canaviais e a de preservação do aquífero Guarani.

Uma outra dimensão importante da proposta sócio-educativa é a da valorização da cultura popular porque se considera que ela tem um papel importante no fortalecimento da identidade social do trabalhador rural assentado. Por exemplo, o Encontro Nacional de Violeiros desde 2003 vem reunindo mais de 20 mil pessoas em torno do objetivo de resgatar e valorizar elementos da cultura caipira presentes na música, na dança e na culinária, como forma de mobilização e de organização os trabalhadores.

Destaca-se ainda, como uma importante dimensão do projeto sócio-educativo, o entendimento de que o cotidiano é um espaço educativo privilegiado porque é no cotidiano que se constrói e se dinamiza o funcionamento das estruturas e dos processos organizativos. Como diz Spink (1991, p.27) o cotidiano "*(...) não é um vazio de restos aleatoriamente espalhados pelo chão. Ao contrário, é o lugar onde a gente se conhece como gente - comendo, amando, brigando, andando e trabalhando.*", porque não é nas assembléias e nas reuniões que as decisões são tomadas. É no cotidiano micro-político que

a vida do grupo se manifesta mais intensamente em toda a sua riqueza de significados. E longe de considerar o cotidiano somente como um conjunto de ações diárias, sugere Whitaker (2002, p.45) *"(..) é no cotidiano que se podem colher os dados da transformação cultural e realizar a observação das práticas culturais – sua desestruturação e reconstrução - e é em meio às práticas culturais e ao trabalho que se tecem as representações que organizam os homens no processo dinâmico em que constroem a História."* O fato é que a vivência do cotidiano traz a possibilidade de participar dos inúmeros eventos políticos e culturais, das discussões e da convivência com a sociedade que, mesmo não sendo homogêneas em termos da participação, podem contribuir para o processo de formação.

Assim, associando conteúdos teóricos e valores sócio-culturais à luta, os sujeitos experimentam uma vivência intersubjetiva por meio da qual podem conhecer as suas próprias capacidades de organização. Essas diferentes dimensões do projeto sócio-educativo, envolvidas na luta pela reforma agrária, procuram combinar as transformações da realidade social com a formação subjetiva do sujeito, o que a torna um espaço educativo privilegiado porque coloca o sujeito no centro das contradições sociais.

Não só o cotidiano, mas também as necessidades que ele traz são transformadas em espaços de formação como, por exemplo, as inúmeras necessidades e disputas que são enfrentadas na implantação dos próprios projetos de assentamento. Por exemplo, a implantação do Projeto de Desenvolvimento Sustentável<sup>4</sup> Sepé Tiarajú tornou-se um espaço sócio-educativo importante na medida em que foi coletivamente planejado e executado por diferentes instituições como o MST, o INCRA, a EMBRAPA, a UFSCar, a Igreja, a Associação Ecológica e Cultural Pau Brasil, entre outras, por meio de seminário, cursos, visitas, dias de campo, experimentação de SAF - Sistema Agroflorestal, entre outras atividades, e realizado a partir da criação de estruturas organizativas que procuravam tornar os trabalhadores os protagonistas dos processos decisórios para realizar a demarcação dos lotes, a aplicação dos primeiros recursos financeiros, a elaboração dos planos de produção, a criação de estruturas organizativas formais (associações e cooperativas).

Parece pouco, mas eu estou procurando sintetizar em alguns parágrafos um

---

<sup>4</sup>O PDS é uma modalidade de projeto de assentamento de interesse sócio-econômico-ambiental, que se destina a atender a demanda social pela terra desenvolvendo atividades produtivas de baixo impacto ambiental, em sistema produtivo agroecológico e em modo de produção associativo (Brasil, 2000).



processo que já dura oito anos e ainda esta em curso neste assentamento. Parece pouco, mas este conjunto de experiências e vivências, com todas as suas contradições, erros e acertos, muda as pessoas, as recoloca diante do mundo, ajuda a enraizar porque ali elas fazem ou refazem as suas histórias, trajetórias sociais, identidades. E também aprendem conteúdos importantes. Por meio dos cursos e da experiência de implantação de SAFs os trabalhadores do Sepé Tiarajú puderam aprender noções básicas sobre reconhecimento, análise e manejo de solo, manejo ecológico de pragas e doenças, horticultura de base ecológica, manejo de agro-ecossistemas, legislação e reconhecimento de passivo ambiental, uso e conservação de recursos hídricos, formas de cooperação, entre outros temas. Reproduziram os experimentos realizados nos cursos de formação nos seus próprios lotes e reviveram na memória o aprendizado de técnicas agrícolas conservacionistas que tiveram na infância por meio da convivência com a família.

Também parecem experiências simples e harmoniosas mas, de fato, elas são contraditórias e conflituosas. Porém, apesar dos percalços e do sofrimento gerado para os que as vivenciam, são também experiências formativas porque por meio delas revelam-se as facetas de uma realidade social antes desconhecida pelos sujeitos. Eles descobrem a existência dos tortuosos caminhos da burocracia, deparam-se com a falta de planejamento adequado e sincronizado das diferentes instituições estatais envolvidas na reforma agrária, sofrem com a fragmentação e desarticulação das ações dos órgãos estatais no processo de implementação das políticas públicas, indignam-se com o resultado final quando ele se traduz em mau uso e desperdício dos recursos públicos, entre outras questões. A distância que existe entre o idealizado, o planejado e o realizado é emblemática do que tem sido, atualmente, a reforma agrária no Brasil. Se havia uma expectativa idealizada em relação a voltar a terra, ao passarem por essas experiências os trabalhadores rurais assentados podem melhor compreender o sentido das palavras, quando se diz que a luta pela reforma agrária não termina com a posse da terra. Ou seja, eles compreendem melhor, embora nem sempre incorporem como prática coletiva, que o processo de mobilização e de organização política não pode terminar ao ser homologada a condição de assentado rural. Pelo contrário, a organização política deve ser revista e mantida constantemente para garantir as condições de permanência no assentamento.

Essas situações concretas colocam os assentados em relação com eles próprios, com o Estado, com as organizações não governamentais e outros movimentos sociais que transformam o território do assentamento não apenas do ponto de vista da instalação de infra-estrutura produtiva e social, mas,

sobretudo, do modo como os trabalhadores se relacionam entre si e com os diferentes sujeitos sociais encarregados da implantação dos projetos, com a sociedade do entorno, as inúmeras instituições envolvidas. Mediadores importantes neste processo são os técnicos responsáveis pela assistência técnica e extensão rural e pela implementação das políticas públicas. A relação que se estabelece entre eles e os trabalhadores assentados é tão fundamental quanto conflituosa porque, além deles serem representantes diretos de órgãos governamentais que nem sempre viabilizam a reforma agrária, o que está em jogo também é a dicotomia e o distanciamento existente entre saber popular e saber científico, entre cultura rural e urbana. Formativas por excelência, essas relações dependem, sobretudo, do método utilizado e da forma como se estabelece o vínculo entre os técnicos, os trabalhadores e os diferentes agentes sociais.

O que foi colocado até aqui é para argumentar que a formação do trabalhador não é só realizada por meio da escolarização. Mas, ocorre que na nossa sociedade a escolarização formal e o diploma são muito valorizados, especialmente no mundo rural, e, então, é preciso cuidar disso também. Na luta cotidiana pelos direitos sociais insere-se a luta pela realização de cursos formais de preparação dos trabalhadores rurais que se concretiza, por exemplo, nos cursos que estão sendo oferecidos por meio do Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. No estado de São Paulo estão em andamento o Curso de Agroecologia, de nível médio oferecido pela Unicamp, o Curso de Graduação em Geografia oferecido pela Unesp Presidente Prudente e o Curso de Graduação em Pedagogia oferecido pela UFSCar.

Eu coordenei o processo de elaboração e implantação do Curso de Pedagogia da UFSCar e o que justificou a sua criação foi um exame das crônicas demandas colocadas pela realidade social do Brasil rural, aonde a necessidade de formação profissional dos trabalhadores vem sendo historicamente ignorada. Apesar da importância que sempre teve a sociedade rural brasileira para o crescimento econômico do país, contraditoriamente, o modelo de desenvolvimento econômico-social adotado, especialmente, ao longo da segunda metade do século XX, tornou a atividade agropecuária uma espécie de alavanca do processo de industrialização, o que subordinou o rural ao urbano, segregou e privou os sujeitos do acesso aos direitos sociais básicos, entre eles a educação, entendida em sentido amplo.

Assim, a falta de acesso e a má qualidade da escola e do ensino para a população rural se configuram como um dos maiores problemas nacionais que a educação brasileira ainda não ousou enfrentar adequadamente. Em 2000, o

Censo do Ibge revelou a existência de cerca de 24 milhões de analfabetos no Brasil, ou seja, 16% da população brasileira não sabiam ler e nem escrever. Dos que viviam no campo, cerca de 31% eram analfabetos, o que confirma a necessidade de elaboração e implementação de políticas públicas específicas para a realidade rural.

São amplamente conhecidos os problemas que envolvem a organização e o funcionamento das escolas rurais. O relatório da Pnera - Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária, realizada em 2004 por meio de parceria estabelecida entre o Pronera, o Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, e a Fipe - Fundação de Pesquisas Econômicas da USP para caracterizar a demanda educacional e diagnosticar a situação do ensino ofertado em escolas localizadas nos assentamentos ou em seus arredores, mostrou a realidade educacional dos assentados brasileiros (BRASIL, 2005). Este censo abrangeu 5.595 assentamentos de reforma agrária instalados pelo Incra a partir de 1985 em 1.651 municípios, quando foram entrevistados presidentes de associações, dirigentes ou professores das escolas que atendiam a população e as famílias assentadas.

O relatório mostra que 96,5% dos assentados não eram atendidos por creches, 84,1% das crianças assentadas freqüentavam o ensino fundamental de primeira à quarta série, porém, da quinta à oitava série esta porcentagem caiu para 26,9% e apenas 1% tinha acesso ao curso superior. Esses números evidenciam que não está sendo oferecida a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e que existe urgência na proposição de medidas que possam contribuir para reverter esta situação. Quanto às escolas, 70,5% delas possuíam turmas multisseriadas e 20,9% dessas turmas são devidos à falta de professores. A maioria dos professores entrevistados não residia nos assentamentos (apenas 12.900 dentre os 38.035) e tinham pouca experiência de trabalho na zona rural (61,2% dos professores possuíam menos de cinco anos de trabalho na zona rural). Apenas 65,9% das escolas pesquisadas ofertaram capacitação ou qualquer outra atividade para promover a formação de professores.

Arroyo e Fernandes (1999) também demonstraram que os projetos educativos destinados aos que moram no campo não preparam adequadamente os trabalhadores para enfrentarem as transformações do espaço rural, permanecendo a baixa qualidade e a inadequação da proposta pedagógica e o elevado grau de paternalismo e assistencialismo existente na gestão das escolas, que não atendem as necessidades da população em termos de oferta de vagas e qualidade de ensino. A literatura acadêmica tem mostrado que a falta de instrução e de estudo

dos trabalhadores do campo intensifica a marginalização e a pauperização, tornando-os cada vez mais excluídos e alheios ao mundo urbano e "moderno", o que só faz aumentar o fosso que distancia os pobres dos ricos, o campo da cidade.

No entanto, os assentados rurais beneficiários de projetos de reforma agrária estão ganhando expressividade no cenário nacional como um grupo social ao somarem, aproximadamente, quinhentas mil pessoas. Legalmente reconhecida, desde o início da década de setenta, época em que os projetos de colonização proliferaram como forma de ocupação segura do território e de expansão da fronteira agrícola, a figura do assentado rural foi crescendo em número e importância no cenário rural a partir de meados da década de oitenta, quando se intensificou a luta social pela reforma agrária e aumentou significativamente o número de assentamentos rurais.

Como afirmou Dallari (2005), é importante destacar que a condição do assentado não é provisória e nem marginal. Este sujeito social tem existência e peculiaridades em relação aos demais grupos sociais, e estas devem ser levadas em conta quando se trata de considerar seus direitos e deveres, especialmente em relação à educação. Por ser um direito que lhe é constitucionalmente garantido, assim como para todos os brasileiros, o trabalhador rural deve ter acesso à educação pública, em todos os níveis e equivalente em qualidade à que é oferecida aos da cidade. Quanto às peculiaridades que envolvem a condição de assentado, Dallari apontou como a mais importante o fato de se tratar de pessoas que vivem em assentamentos rurais, locais onde residem, trabalham, constituem famílias e vínculos comunitários, o que justifica a necessidade de receber formação adequada que possibilite a sua integração social dentro e fora do assentamento e o desenvolvimento integral do seu potencial intelectual.

No estado de São Paulo, de acordo com a Pnera (BRASIL, 2005), somavam 2.723 os assentados que se encontravam entre zero a três anos de idade e 100% estavam fora da escola. Dos 2.495 que se encontravam entre quatro e seis anos, apenas 48,5% estavam inseridos na escola. 48,5% freqüentavam escolas fora do assentamento (no entorno ou na cidade) sendo que 77,8% moravam a mais de 10 km de distância da escola e levavam entre uma e duas horas para chegar.

Dos que se encontravam na faixa etária entre sete e 10 anos, 100% freqüentava a escola, mas, 49,5% freqüentavam escolas fora do assentamento, situadas a mais de 10 km de distância sendo necessário entre trinta minutos e uma hora para chegar. A pesquisa mostrou que, quanto mais a idade avança mais os assentados estão fora da escola. Dos que possuíam entre 11 e 14 anos, 97,2%

freqüentava escola, mas, nem todos (86,5%) freqüentavam o curso na idade adequada à série, e 70,2% freqüentavam escolas localizadas fora do assentamento (no entorno ou na cidade) a mais de 10 km de distância de suas moradias tendo que despendar até uma hora para chegar.

A realidade dos que se encontravam entre 15 e 18 anos não é muito diferente: apenas 87,5% freqüentavam escola e desses apenas 33,3% freqüentavam curso na idade adequada à série, 82,1% freqüentam escolas fora do assentamento (na cidade ou entorno), a maioria tendo que percorrer mais de 10 km de distância e despendendo até uma hora para chegar. Destaca-se que a situação dos maiores de 18 anos é ainda mais preocupante: apenas 9,1% freqüentavam escola e desses apenas 4,9% freqüentavam o curso na idade adequada à série. Dos 90,9% que estavam fora da escola, 11% não sabiam ler e nem escrever. Dos que freqüentavam escola, aproximadamente, a metade freqüentava escola fora do assentamento e a maioria precisava percorrer mais de 10 Km, levando até uma hora para chegar.

Esses dados revelam que a situação educacional dos assentados paulistas está longe do que prevê a constituição brasileira em termos de acesso, sem considerar a qualidade da formação que tem sido oferecida, o que pode ser um outro problema. Neste sentido, o Curso de Graduação em Pedagogia da Terra em andamento na UFSCar pretende contribuir para suprir esta lacuna criando oportunidades para que esta população tenha acesso ao conhecimento científico e à universidade, local privilegiado para a sua construção e socialização. Parte-se do princípio de que a formação do pedagogo para atuar nos assentamentos rurais de reforma agrária exige um conhecimento multidisciplinar em suas dimensões técnica, econômica, social, política e ambiental, o que poderá servir de base para uma atuação voltada para a transformação da realidade social e educacional do país.

É importante destacar que, atualmente, os avanços tecnológicos não conhecem fronteiras e que o acesso ao conhecimento torna-se cada vez mais necessário e importante. Por isto não se pode admitir a exclusão dos sujeitos inseridos nos programas de reforma agrária do processo educacional, cujo acesso à informação e ao conhecimento científico tem sido extremamente precário, sob pena de se reproduzir o ciclo que fez esses trabalhadores deixarem o campo por serem excluídos de um projeto econômico e social que trouxe uma suposta "modernização", para depois a ele retornar na condição de beneficiários de projetos de reforma agrária. A universidade, ao exercer o seu papel de unidade de ensino, pesquisa e ação comunitária deve estar preocupada não somente com a ampla socialização dos conhecimentos construídos no seu interior como

também com a participação da sociedade nesta construção.

Com base na argumentação acima sintetizada é que foi criado na UFSCar o Curso Especial de Graduação em Pedagogia, chamado de Pedagogia da Terra inscrito no Pronera.

O projeto político pedagógico do curso é resultado de uma construção coletiva que durou aproximadamente 18 meses e da qual participaram, além de professores e estudantes da UFSCar, representantes de quatro movimentos sociais do campo: a Aesca/SP - Associação Estadual de Cooperação Agrícola, entidade ligada ao MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a Feraesp - Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo, a Omaquesp - Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo e a Faf - Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo. Além de procurar enfrentar o desafio de pensar o processo de formação de professores com licenciatura plena em Pedagogia para atuarem nos assentamentos de reforma agrária, o grupo também procura enfrentar e equacionar, cotidianamente, a diversidade de princípios e diretrizes organizativas e interesses concretos que definem esses movimentos sociais o que, por si só, tem um caráter formativo fundamental para os docentes e futuros pedagogos envolvidos no projeto.

O esforço deste grupo resultou num projeto político e pedagógico que tem três eixos norteadores da relação ensino-aprendizagem. O primeiro trata de compreender como se construiu historicamente a relação rural-urbano na nossa sociedade, de modo que os trabalhadores do campo não têm acesso aos direitos fundamentais, especialmente a educação. O segundo trata da relação que se estabelece entre teoria - prática, ou seja, trata de incorporar a pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, forma de conhecer e transformar a realidade, desde a primeira etapa do curso ao discutir epistemologia da ciência até a última que se encerra com a elaboração e defesa de uma monografia. O terceiro eixo diz respeito a pensar a educação para além da escola. Não se trata de negar o papel da escola como lugar privilegiado da educação, mas de sensibilizar o educador para reconhecer o caráter sócio-educativo das relações sociais, em geral, especialmente, daquelas que resultam na participação dos sujeitos nos movimentos sociais organizados, das ações micro-políticas que se desenrolam no cotidiano dos acampamentos e assentamentos rurais.

A reforma agrária, entendida não só como luta social pelo acesso à terra, mas também como luta pela preservação de direitos sociais, não se faz sem um processo de formação dos sujeitos mas ela é também, em si, um processo de formação. Do ponto de vista do acesso à educação formal, Programas como o

Prónera ainda são objeto de muita polêmica, principalmente pelo caráter focal do atendimento das demandas, mas são igualmente necessários neste momento histórico em que, por um lado, a complexidade da vida no campo exige a escolarização formal, mas as condições de acesso à escola ainda estão muito distantes dos trabalhadores rurais.

## Referências

ARROYO, M.; FERNANDES, B.M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo. Vol. 2).

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário - Incra. **Projeto de Desenvolvimento Sustentável - PDS**. Brasília: MMA, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Educação e Pesquisa/ Ministério do Desenvolvimento Agrário/ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária** - Pnera. Brasília, 2005.

DALLARI, D. de A. Improbidade acadêmica. São Paulo, **Gazeta Mercantil**, 09/12/2005. Caderno Legislação.

MANFREDI, S.M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.19, n.64, p.13-49, set., 1998.

PERILLO, S.R.; PERDIGÃO, M. de L. Percursos migratórios no estado de São Paulo: uma análise do período 1995-2000. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n.19 (3), p.97-109, 2005.

SCOPINHO, R. et al. O processo organizativo do Assentamento Sepé Tiarajú: novos ânimos no cenário dos movimentos sociais na região de Ribeirão Preto. **Revista da ABRA**, Campinas, v.34, n.1, p.149-176, jan./ jul., 2007.

\_\_\_\_\_. **Relações de Trabalho, Condições de Vida e Subjetividade**: entre

o trabalho dividido e o trabalho em cooperação. São Carlos, UFSCar, 2005. (Projeto de Pesquisa em andamento no Programa Jovem Pesquisador da FAPESP, vigência 2005-2009).

SPINK, P.K. O resgate da parte. **Revista de Administração**, São Paulo, n.26(2), p.22-31, 1991.

WHITAKER, D.C.A. **Sociologia Rural**: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Editora Letras à Margem, 2002.